DOCUMENT RESUME

ED 148 112 FL 009 059

AUTHOR Cembalo, M.; Gremmo, M.-J.
TITLE Autonomie de l'Apprentissage: Realites et Perspectives (Autoinstruction: Realities and Perspectives). Melanges Pedagogiques, 1974.
INSTITUTION Nancy Univ., (France). Centre de Recherches et d'Applications Pedagogiques en Langues.
PUB DATE 74
NOTE 12p.; In French

EDRS PRICE MF-$0.83 HC-$1.67 Plus Postage.
DESCRIPTORS Adult Education; Adult Students; *Autoinstructional Methods; *Autoinstructional Programs; *English (Second Language); Independent Study; Individual Study; *Language Instruction; Listening Comprehension; Post Secondary Education; Reading Comprehension; *Second Language Learning; *Teaching Methods; Written Language

ABSTRACT

This article describes an attempt at organizing a continuing, self-instructional language program designed at the request of a commercial enterprise. The program was to be over a three-year period, and was originally aimed at producing reading comprehension in English, but at the request of the students the program was expanded to add listening comprehension. The 29 students were between 20 and 50 years old, and were grouped according to beginners (14) and non-beginners (15). Each section met twice a week for an hour and a half each time. At the end of the first year, 15 persons decided to continue. The second year, each session met with an instructor for half the time, and without an instructor the other half. In general, these students felt that progress made during the course of this semi-autonomous program was less than what they could have made with the constant presence of an instructor. Some directions for the future are discussed. (AM)

****
* Documents acquired by ERIC include many informal unpublished *
* materials not available from other sources. ERIC makes every effort *
* to obtain the best copy available. Nevertheless, items of marginal *
* reproducibility are often encountered and this affects the quality *
* of the microfiche and hardcopy reproductions ERIC makes available *
* via the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). EDRS is not *
* responsible for the quality of the original document. Reproductions *
* supplied by EDRS are the best that can be made from the original. *
****

ED148112

MELANGES PEDAGOGIQUES 1974

M. CEMBALO et M.-J. GREMMO

AUTONOMIE DE L'APPRENTISSAGE : REALITES ET PERSPECTIVES

Rapport intérimaire d'expérimentation

FL009059

U S DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

C.R.A.P.E.L.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

C. R. A. P. E. L.

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC) AND USERS OF THE ERIC SYSTEM."

Cet article est la description d'une tentative d'autonomisation de l'apprentissage de langue [1] dans le cadre d'une action de formation continue, organisée à l'intérieur d'une entreprise.

Notre exposé s'articulera en trois parties :

1. Description du public et de la formation.
2. Evaluation de cette formation.
3. Directions pour l'action future.

I. DESCRIPTION DU PUBLIC ET DE LA FORMATION

L'organisation de cette formation nous a été demandée par la direction du personnel d'une imprimerie nancéienne. La demande originelle portait sur une formation en anglais écrit (compréhension) destinée à permettre aux enseignés de mieux effectuer leurs tâches de frappe et de correction sur les ouvrages en anglais imprimés par l'entreprise. La formation était prévue en trois ans.

Public

Les hommes et les femmes devant participer à cette formation (nous les appellerons étudiants dans la suite de l'article, bien qu'ils ne fassent pas partie de cette catégorie socio-professionnelle) appartenaient tous au même secteur de l'entreprise (secteur préparation, qui regroupe des préparateurs, des clavistes et des correcteurs). Tous les étudiants (ouvriers qualifiés et contremaître) se sont présentés spontanément pour cette formation.

[1] Voir Cembalo, M. et Holec, H. — " Les langues aux adultes : pour une pédagogie de l'autonomie ». In *Mélanges pédagogiques*. C.R.A.P.E.L., Université de Nancy-II, 1973.

Les âges se répartissaient entre vingt et cinquante ans, mais la grande majorité se situait entre vingt et trente ans.

Le niveau d'instruction était primaire pour le quart d'entre eux, secondaire pour le reste.

Le public semblait donc socialement homogène et chacun des étudiants connaissait les autres au début de la formation.

Dispositif

La détermination du dispositif à adopter pour cette formation s'est faite par une discussion avec les étudiants qui se sont présentés lors de la première séance (trente-cinq personnes).

Le dispositif adopté pour la première année comportait l'établissement de deux groupes : débutants n'ayant jamais appris l'anglais, et non-débutants. L'effectif des groupes s'établit à quatorze débutants et quinze non-débutants, après la première séance au cours de laquelle la longueur et la difficulté de la formation avaient été discutées.

Chaque groupe travaillait avec un animateur en deux séances hebdomadaires d'une heure et demie chacune. Ces séances se situaient à la fin d'une journée de travail de neuf heures. Les quarante-cinq premières minutes étaient prises sur le temps de travail, le reste de la séance étant pris sur les loisirs des étudiants.

La discussion avec les étudiants nous a amenés à modifier l'objectif de cette formation. En effet, à l'objectif restreint de compréhension écrite orientée vers l'utilisation professionnelle, les étudiants ont préféré un objectif double (compréhension écrite — compréhension orale) moins limité par les nécessités immédiates de leur travail. Les contraintes imposées par ce double objectif ont entraîné la répartition suivante : les trois-quarts du temps d'enseignement seraient consacrés au travail de compréhension orale, le reste à la compréhension écrite. Deux progressions parallèles, l'une écrite, l'autre orale, basées sur l'apprentissage de la morpho-syntaxe[2] ont été choisies et appliquées de façon similaire dans chacun des deux groupes, pendant vingt-cinq semaines.

Au début de la deuxième année, quinze personnes sur les vingt-neuf du début ont décidé de continuer cette formation. Les raisons des abandons sont variées. Ainsi certains étudiants ont quitté l'entreprise, d'autres ont refusé l'introduction de la compréhension orale, d'autres enfin ont connu des difficultés d'assimilation dans le groupe.

[2] Pour le point de départ de ces progressions, cf. Cembalo, M. et Esch, E. — *Cours d'anglais oral pour débutants*. C.R.A.P.E.L., Université de Nancy-II, 1971.

Nous avons décidé, pour cette deuxième année, de tenter de mettre partiellement en pratique, dans le cadre d'une action de formation continue à l'intérieur d'une entreprise, les orientations pédagogiques que nous avons définies pour l'apprentissage des langues par les adultes[3].

Les conditions nous semblaient en effet favorables à une telle tentative. Le nombre des étudiants était relativement restreint, ce qui rendait l'observation plus aisée ; ils formaient un groupe aux caractéristiques socio-professionnelles bien définies ; et des petits groupes de travail semblaient s'être formés au cours de la première année. De plus, il nous était facile de joindre les étudiants pour d'éventuelles discussions.

Pour la deuxième année, le même horaire et la même division en deux groupes ont été conservés, bien que les étudiants aient été répartis différemment dans deux groupes de niveau. Après avoir consacré une séance à la présentation des différents matériaux disponibles, pendant quatre séances nous avons observé les étudiants travaillant seuls sur les matériaux proposés. A la fin de chaque séance, une discussion permettait à l'animateur-observateur de livrer au groupe ses observations et ses suggestions de travail. Le reste de l'année, chacun des groupes a travaillé une demi-séance sans animateur et une demi-séance avec animateur. Cette dernière était consacrée d'une part à la solution des problèmes restés sans réponse, d'autre part à une activité dirigée.

Selon l'orientation pédagogique que nous avons proposée, ce dispositif permet de rendre autonomes certaines parties de l'acte d'apprentissage que nous allons préciser.

Fixer les objectifs

Une autonomie complète dans ce domaine supposerait que les étudiants aient déterminé seuls leurs objectifs d'apprentissage. Nous avons vu que ces objectifs avaient été fixés par une discussion des besoins exprimés par la direction de l'entreprise. La part d'autonomie de décision était d'autant plus limitée que l'information dont disposaient les étudiants pour prendre leur décision était très restreinte. L'apport d'information dans la discussion ne constituait pas une base suffisante pour la discussion dans la mesure où il n'avait pas pu être assimilé par les étudiants et où il était fortement orienté par les options tant linguistiques que pédagogiques des animateurs, si objectifs que ceux-ci aient essayé d'être. Dans ce domaine donc, l'autonomie des étudiants était très limitée.

[3] Voir Cembalo et Holec (1973).

Fixer les conditions d'apprentissage

Ici, leur autonomie était quasi-nulle. Le cadre de l'action (formation décidée et crédits alloués par l'entreprise) ne laisse que peu de place à l'initiative des étudiants eux-mêmes, qui ne disposent pas d'un pouvoir de décision en ce qui concerne les achats de matériel, le temps à consacrer à l'apprentissage et les moyens mis en œuvre. La seule manifestation d'autonomie résidait dans la possibilité ouverte à chaque étudiant d'augmenter son temps d'étude et d'essayer ainsi de progresser plus vite que le reste du groupe.

Fixer le contenu de la méthode

En ce qui concerne le contenu, les étudiants ont pris une part modérée d'initiative dans la mesure où ils ont activement participé aux discussions qui ont permis de décider des contenus des formations de chaque groupe. Ces discussions avaient lieu à chaque fois que l'animateur proposait un matériel de travail nouveau. La part de responsabilité de chacun dans le choix des documents était donc très restreinte par le fait même que c'est à l'animateur que revenait l'initiative de ce choix.

Quant à la méthode de travail, sa détermination s'est faite dans une relative autonomie. Deux facteurs sont venus réduire la liberté de choix. Le premier est d'ordre historique : pendant la première année les étudiants avaient été soumis à un type d'approche de l'apprentissage qui n'a pas manqué d'influencer leur choix d'une méthode de travail. Le deuxième facteur est inhérent au dispositif mis en place : les suggestions de travail de l'animateur-observateur prenaient pour le groupe plus d'importance que les idées provenant des étudiants eux-mêmes. Il n'en reste pas moins vrai que la part de choix autonome dans ce domaine était grande.

Procéder à l'apprentissage

Cette phase du processus est celle où l'autonomie des étudiants pouvait s'exercer avec le moins d'entraves.

Evaluer les résultats de l'apprentissage

La confrontation des résultats de leur apprentissage avec une réalité linguistique non-didactique (évaluation externe) ne s'est jamais produite au cours de la formation. Une évaluation interne (progrès à l'intérieur du programme d'études) personnelle s'est faite au cours de l'apprentissage. Purement subjective, nous verrons qu'elle ne concordait pas avec les tests que l'animateur a proposés.

Le dispositif adopté permet donc de définir des points d'application précis d'apprentissage semi-autonome, qui ont fait l'objet, tout au long des trente semaines qu'a duré cette formation, des observations dont nous allons maintenant rendre compte.

II. EVALUATION DE LA FORMATION

Ces observations ont été fournies par quatre sources différentes : l'observation directe lors du lancement de la phase de semi-autonomie, des discussions informelles, provoquées ou non, en groupe ou individuellement, les réponses à un questionnaire portant sur la disponibilité [4], rédigé pour les adultes participant à une formation en anglais quelle qu'elle soit, et les résultats des tests de performance administrés au cours de la formation.

Elles peuvent se regrouper selon quatre points de vue : les techniques, le travail en groupe, l'autonomie et les résultats de l'apprentissage.

a) les techniques

Quatre problèmes se sont révélés, dont l'un semble sinon être la source des autres, du moins les englober dans une large mesure. Il s'agit de la façon dont les étudiants conçoivent l'anglais et son apprentissage. Ils considèrent la langue comme une matière d'études dont l'objectif d'apprentissage est d'accumuler la plus grande quantité de savoir. Cette attitude est probablement due à l'accoutumance à l'approche en vigueur dans le système scolaire français (quatre-vingt pour cent des étudiants ont suivi une scolarité secondaire où l'accent est mis sur l'apprentissage du contenu). Elle se traduit par divers comportements : confrontés à un texte [5], les étudiants veulent absolument en élucider tous les mots ; confrontés à un mot qu'ils ont déjà rencontré, ils sont contrariés de ne pas le comprendre sans l'aide d'un dictionnaire ; confrontés à un problème quelconque, ils négligent totalement les indices textuels et situationnels qui peuvent déterminer le sens d'un mot.

Il est bien certain que si cette attitude est pour une large part le résultat de l'éducation antérieure, les rapports présents des étudiants et de l'anglais y jouent également un rôle non négligeable : le fait qu'il n'y ait pas d'utilisation de l'anglais en dehors de la classe la renforce, car il n'existe pas dans leur situation d'élément susceptible de leur faire envisager la langue comme un outil de communication, puisqu'ils n'ont pas l'occasion de l'utiliser comme tel. Il est à re-

[4] Ce questionnaire fait partie d'un mémoire de maîtrise sur la disponibilité des adultes dans l'apprentissage des langues, préparé à l'Université de Nancy-II par Madame Joëlle Thariat.

[5] Dans la suite de cet article, nous prendrons le mot « texte » au sens de document écrit ou oral présenté dans son intégrité.

marquer que frapper et corriger des textes en anglais (leur seul contact avec la langue dans leur profession) n'entre pas à proprement parler dans le cadre d'une activité de communication.

L'apprentissage de la langue est donc abordé comme un apprentissage de savoir et non de savoir-faire, et les techniques mises en œuvre sont empreintes des caractéristiques de l'apprentissage traditionnel des savoirs : linéarité, omniprésence de la mémorisation et aspiration à l'encyclopédisme.

L'apprentissage est linéaire : les textes, qu'ils soient écrits ou oraux, sont abordés en suivant leur déroulement spatio-temporel. On déchiffre le premier mot, puis le deuxième, et ainsi de suite jusqu'au dernier ; chaque mot devient ainsi un problème en soi, un exercice à part sans rapport avec les éléments qui le précèdent ou le suivent dans le texte. Cette technique empêche toute synthèse, partielle ou globale, et donc exclut l'exploitation des indices que ces synthèses pourraient fournir (redondances morphologiques, résolution d'ambiguïtés par le contexte ou la situation...).

L'apprentissage est centré sur la mémorisation : les étudiants recherchent des éléments mémorisables sous la forme d'équivalences dans le domaine du lexique et de règles de type normatif dans le domaine de la morpho-syntaxe.

L'apprentissage vise à un savoir encyclopédique : tous les problèmes sont mis sur le même plan et les points les plus hétéroclites font l'objet d'une étude détaillée.

En d'autres termes, tout texte est abordé comme un objet à apprendre plutôt qu'un problème à résoudre.

b) **le travail en groupe**

Cette conception du savoir encyclopédique fait que le groupe n'est pas utilisé dans l'apprentissage. A cet égard, il est révélateur que les étudiants n'éprouvaient pas spontanément le besoin de modifier l'agencement des tables et allaient même parfois jusqu'à adopter une disposition de classe traditionnelle. L'approche individuelle menait parfois à des situations aberrantes où quatre étudiants cherchaient en même temps le même mot dans quatre dictionnaires différents. Si le problème se posait de choisir entre plusieurs solutions proposées, deux réactions pouvaient se produire, l'une d'indifférence et de résignation impuissante, l'autre d'acceptation aveugle de la solution proposée par la voix la plus agressive.

Le travail de groupe était d'autant plus difficile à instaurer que tout au long de la formation, les étudiants avaient tendance à refuser toute responsabilité vis-à-vis du reste du groupe, fût-elle aussi simple que le maniement du magnétophone.

c) l'autonomie

Les réponses au questionnaire sont révélatrices : cinquante pour cent des étudiants ont indiqué comme l'une des conditions idéales d'apprentissage la présence constante d'un animateur. Il est à l'origine de tout : son arrivée détermine le début effectif de la séance, on attend de lui qu'il choisisse les documents de travail (quelquefois les étudiants les ont proposés eux-mêmes, mais toujours en demandant auparavant son approbation), et surtout c'est lui qui fera sortir de son chapeau la solution miracle à leurs problèmes[6]. Les étudiants supportent mal que leurs difficultés ne soient pas résolues immédiatement, et ils se fixent sur celles-ci, même si leur résolution n'est pas nécessaire à la compréhension globale du texte. Ils se croient incapables d'apprendre efficacement sans animateur. Sa présence représente pour eux la sécurité, puisqu'ils sont alors pris en charge et dirigés, ce qui leur laisse pour seule tâche de se conformer aux directives.

Les conditions d'absence d'autonomie qui sont celles de leur travail semblent être reproduites inconsciemment au niveau de l'apprentissage de l'anglais. Il faut remarquer d'ailleurs que la notion d'apprentissage semi-autonome a été accueillie au départ avec une certaine réticence car elle a été ressentie comme une manière pour l'entreprise de faire des économies sur la formation.

d) les résultats de l'apprentissage

L'évaluation des progrès faite par les étudiants est très différente de celle que fournissent les tests de performance qui leur ont été appliqués.

L'impression générale des participants était que leurs progrès étaient sensiblement inférieurs à ceux qu'ils auraient pu accomplir dans une stratégie qui aurait impliqué la présence constante d'un animateur. Leur première réaction en face d'un problème ou d'un texte était toujours de sous-évaluer leurs capacités.

L'évaluation objective s'est faite par la comparaison de tests appliqués tout au long de la formation.

Le test de compréhension orale comportait quatre parties : discrimination, réponses à des questions, transcription et questions sur une interview de la B.B.C. Au terme de la deuxième année de formation, seule la quatrième partie

[6] Il faut noter que les difficultés étaient plus grandes pour le groupe faible. Indépendamment de tensions entre les membres du groupe, la fréquence des problèmes réputés insolubles était telle que le découragement était un danger constant qui s'ajoutait aux autres obstacles.

du test a posé un problème pour les étudiants du groupe fort. Leur performance, dans l'échelle du test proposé, a doublé entre le début et la fin de cette deuxième année. Dans le groupe faible, la moitié des étudiants est capable de discriminer certains mots d'une phrase à une première écoute, sans toutefois arriver à une compréhension totale de cette phrase.

En compréhension écrite, la moitié du groupe faible (différente de la précédente) est capable de comprendre dans le détail un article de journal assez court portant sur un sujet qui leur est familier. L'autre moitié n'en comprend que l'idée générale. Les étudiants du groupe fort sont capables de comprendre un texte d'anglais courant sans difficultés particulières, portant sur un sujet qui ne leur est pas connu.

Il faut noter que la progression a été beaucoup plus homogène dans le groupe fort que dans le groupe faible.

La comparaison des progrès réalisés par ces deux groupes fonctionnant en semi-autonomie avec ceux de groupes fonctionnant avec un animateur ne permet pas de déceler de différences.

L'appréciation subjective des progrès faite par les étudiants ne concorde donc pas avec les résultats des tests de performance. Ce décalage vient sans doute du fait que les étudiants s'évaluent de manière négative, c'est-à-dire qu'ils comptabilisent leurs erreurs ou leurs difficultés et ne tiennent pas compte de leurs réussites. Une autre raison est que leur idée de progrès, liée à leur idéal d'apprentissage d'un savoir encyclopédique, ne correspond pas aux types de progrès mesurés par les tests de performance.

Les résultats positifs enregistrés par les tests ne peuvent cependant masquer les problèmes qui restent à surmonter pour permettre aux étudiants d'atteindre à l'autonomie, c'est-à-dire de maintenir et d'améliorer par eux-mêmes leurs performances à l'issue de la formation dirigée.

III. DIRECTIONS POUR L'ACTION FUTURE

L'analyse qui précède nous conduit pour la suite de la formation à faire porter nos efforts sur des points précis des préparations technique et psychologique à l'autonomie.

Comme il est apparu que les étudiants n'ont pas d'eux-mêmes développé de nouvelles manières d'aborder les documents qui servaient à leur apprentissage, il est nécessaire de leur donner au moins des indications sur les diverses possibilités d'exploitation d'un document. Cette introduction ne semble pouvoir se faire que de manière dirigée, l'animateur présentant, à des moments divers, les différents types d'exploitation possibles et s'assurant que chacun a été réutilisé une fois par les étudiants. Chaque type d'exercice sera replacé dans le contexte général de l'apprentissage de la langue et l'animateur explicitera en particulier les objectifs précis du type d'exercice (discrimination, acquisition de lexique, accroissement de la vitesse de lecture, etc.). On pourrait examiner de quelle manière les documents non-didactiques sont transformés en documents didactiques et amener les étudiants à créer leurs propres documents de travail à partir des matériaux authentiques auxquels ils peuvent avoir accès. Les divers exercices mis à la disposition des étudiants leur permettront alors non seulement de varier les approches d'un texte, mais surtout de choisir seuls le genre d'exercice qui est le mieux adapté à leur objectif.

Les conditions de travail qui sont celles des groupes pour cette formation permettent d'envisager des relations enseignants/enseignés à l'intérieur des groupes, chacun des étudiants préparant pour d'autres membres de son groupe des activités sur les textes écrits ou oraux. Une réflexion en commun sur ce type d'activité devrait permettre aux étudiants de prendre conscience des relations interindividuelles à l'intérieur du groupe, de les expliciter et peut-être d'en tirer parti pour l'apprentissage. De manière analogue, ces relations interindividuelles pourraient être utilisées dans le domaine de l'évaluation. Une information technique sur les manières d'évaluer les performances devra être donnée aux étudiants et des tests pourront être proposés par certains à l'intention d'autres membres du groupe. Cette introduction aux problèmes d'évaluation amènera les étudiants à une prise de conscience des aspects positifs de leurs performances et devrait permettre de remplacer peu à peu une évaluation par les fautes par une évaluation réelle du niveau atteint.

Ce dernier mode d'évaluation sera un facteur positif dans la genèse des attitudes face à l'apprentissage. Dans cette même optique, il faudra trouver des moyens de modifier l'attitude des étudiants vis-à-vis de leurs erreurs. Une pre-

mière étape consistera à leur montrer l'erreur comme partie intégrante du processus d'apprentissage, une seconde étape tentera de tirer profit des erreurs individuelles, en les exposant au groupe qui, ensuite, en discutera (il faudra probablement passer par une phase de contrainte dont la pérennisation marquerait l'échec de cette tentative).

Un autre aspect de la préparation psychologique qui devra faire l'objet d'une attention particulière est l'image défavorable que les étudiants ont de l'apprentissage en autonomie par rapport à l'enseignement dirigé. L'analogie entre les progrès faits par les étudiants dans les régimes autonome et dirigé constitue un point de départ pour ce changement d'attitude. Un autre argument susceptible d'agir dans le même sens est la nécessité d'une approche autonome pour l'entretien ultérieur des performances atteintes au terme de la formation. En tout état de cause, seuls des entretiens avec les étudiants, individuellement ou en groupe, pourront de façon durable vaincre leurs réticences tout en leur donnant confiance dans leur capacité d'apprendre seuls.

La préparation psychologique sera complétée par une ébauche de familiarisation avec le travail en autonomie complète : une partie de l'horaire sera consacré à du travail dans lequel l'animateur n'interviendra en aucune façon. Cette démarche est en outre destinée à combattre la conception de l'enseignant-dispensateur-unique-des-savoirs.

L'analyse de la première phase de cette formation nous a donc permis de préciser empiriquement certains des points délicats de la mise en place d'une « pédagogie de l'autonomie ». Si la préparation technique que nous avons décrite plus haut semble être transposable à d'autres catégories d'étudiants, car elle est relativement indépendante des étudiants eux-mêmes, il n'en est pas de même pour la préparation psychologique. Il est plus difficile d'amener à l'autonomie des personnes placées dans un contexte contraignant que des personnes habituées à s'organiser elles-mêmes. L'élaboration de cette préparation psychologique doit donc reposer sur une analyse précise de l'ensemble des situations qui entourent le processus de formation.